SPRAWY PEDAGOGICZNE

DODATEK DO „ŻYCIA KRZEMIENIECKIEGO"

NR. 3 KWIECIEŃ 1933 ROK II.

TREŚĆ ZESZYTU:

— **Cena zeszytu wraz z numerem 4. „Życia Krzemienieckiego" 80 gr.** —

SPRAWY PEDAGOGICZNE

DODATEK DO „ŻYCIA KRZEMIENIECKIEGO"

NR. 3 KWIECIEŃ 1933 ROK II.

AL. BERGER.

CZYNNIK SPOŁECZNY W WYCHOWANIU.

Jednym z naczelnych postulatów t. zw. nowego wychowania jest wychowanie społeczne dziecka. Jak każdy inny, tak samo i ten ideał wychowawczy nie da się skonstruować w laboratorjum, ani wydedukować z założeń, lecz jest wypływem obecnych dążeń powojennych, pojęć psychologicznych i potrzeb pedagogicznych. Myliłby się, ktoby przypuszczał, że jest on wymysłem pedagogów, nowinką szkoły, jednem słowem czemś spłodzonem w umysłach tych, którzy mienią się fachowcami w wychowaniu. Rola pepagogów zawodowych w stosunku do ideału wychowawczego jest podobną do roli inżyniera, budującego most: wszak nie do inżyniera należy osądzić, czy ma być most zbudowany, czy nie i do jakich celów przeznaczony — o tem decyduje kto inny, do niego zaś należy zbudować most taki, a nie inny. Podobnie dzieje się z pedagogiem, ma on realizować wytknięty cel wychowawczy, licząc się z obowiązującemi postulatami pedagogicznemi, cel zaś nakreślony jest przez społeczeństwo, naród, państwo, którym wychowanie ma służyć.

Problem wychowania społecznego dziecka wiąże się z pojęciami nowych kierunków psychologji. Psychologja indywidualna Adlera uważa, że głównym motorem życia psychicznego człowieka jest tkwiący w podświadomości instynkt mocy. Stanowisko to otwiera wychowawcy drogę, wiodącą do poznania duszy wychowanka, jego wzlotów i upadków, podniesień i załamań; stanowi klucz do rozwiązania zawiłych nieraz sytuacyj wychowawczych. Instynkt mocy wychowanka jest dla wychowawcy tym instrumentem, na którym on musi grać umiejętnie, aby nie doprowadzić do wybujałości względnie do podeptania, gdyż zarówno nadmiernie wybujały, jak podeptany instynkt mocy prowadzi niechybnie do zaniku pierwiastka społecznego. Podeptany instynkt mocy, czy to na skutek nadmiernych wymagań, którym wychowanek sprostać nie może, czy też naskutek odebrania dziecku wszelkich możliwości pokazania się, stwarza przykre poczucie niepełnowartościowości i rodzi w sposób naturalny dążenia do kompensacji, które przeważnie idą po linji wyżycia się na drodze niespołecznej przez złośliwe dokuczanie kolegom, łobuzerstwa, występki. Sukcesy, na tej drodze osiągnięte, poprawiają poczucie

własnej wartości osobnika, ale jednocześnie stwarzają w jego duszy wartości niespołeczne, szkodliwe nietylko w chwili obecnej, ale i w późniejszem życiu człowieka. Natomiast umiejętne kierowanie instynktem mocy wychowanka przez stawianie przed nim zadań na miarę jego sił obliczonych, zachęcenie w wypadkach niepowodzenia, ostudzenie zbyt wybujałych ambicyj, doprowadza do równowagi czynnika indywidualnego i społecznego.

Życie dziecka w gromadzie daje wiele możliwości do wyżycia się instynktu mocy. Tu tkwi duże niebezpieczeństwo wychowawcze, tu odbywa się gra, od umiejętności prowadzenia której zależy prawidłowy rozwój społeczny dziecka. Ale życie w gromadzie daje nietylko sytuacje „niebezpieczne“, gdzie losy powodzenia ważą się: życie w gromadzie nastręcza również i sytuacje, dające niewątpliwe korzyści przez wpływ na rozwój wychowanka. Prof. Piaget stwierdza, że funkcjami życia społecznego są: myślenie logiczne, sąd moralny i poczucie sprawiedliwości. Od skali życia społecznego, jego kierunku i jakości, zależy prawidłowy rozwój tych wartości. Zastanowimy się pokrótce nad wywodami Piage'ta, który w dziedzinie korelacji myślenia logicznego, poczucia sprawiedliwości i życia społecznego poczynił badania i doszedł do ciekawych wyników.

Istnieją różne poglądy co do pochodzenia norm logicznych. Descartes, Kant i inni aprioryści twierdzili, że są one wrodzoną właściwością umysłu Dziś jednak pod wpływem ostatnich badań socjologicznych ustaliło się przekonanie, że normy logiczne są wypływem życia społecznego, powstają na tle stosunków między ludźmi pod naciskiem potrzeb społecznych, nie są więc danemi a priori, lecz pochodzą z doświadczenia. Wyrazicielem tego poglądu na rzecz był socjolog francuski Durkheim. Pogląd ten potwierdzają wyniki obserwacji nad rozwojem umysłowym dziecka oraz badania psychoanalityczne. Te ostatnie przekonywują nas o tem, że myślenie nasze jest symboliczne, wyobrażeniowe, podyktowane przez zachcianki i nastroje. Dopiero konieczność porozumiewania się wzajemnego wpływa na wytwarzanie się pojęć ogólnych i norm logicznych. Dziecko do 7—8 roku życia jest egocentrykiem, ujmuje związki pojęciowe niemal wyłącznie ze swego punktu widzenia, to też nie potrafi przeważnie ocenić stosunku między dwoma pojęciami w dwu kierunkach. Ciekawe są tutaj badania, przeprowadzone nad dziećmi miasta Genewy. Np. pewien chłopczyk, imieniem Raul, zapytany, czy ma brata, odpowiedział, że ma i że bratu jego na imię Gerard. Zapytany znów, czy Gerard ma brata, odpowiedział przecząco. To pytanie, zastosowane do wielu dzieci w tym wieku, przekonało, jak trudnem dla dziecka jest odwrócenie stosunku. Umiejętnocć ustalenia stosunku, przeprowadzenia porównania w dwu kierunkach, uporządkowanie wiel-

kości, rozumowanie — wyrabiają się przez współżycie dzieci, które wymaga porozumiewania się wzajemnego, obrony swego zapatrywania, przekonywania innych o swej słuszności. To wszystko zmusza do kontrolowania własnych pojęć, do szukania argumentów, do zrozumienia odmiennego, niż własny, punktu widzenia.

Następnem zjawiskiem życia społecznego jest poczucie moralności. Ocena moralna, pojęcie zła i dobra, wyrastają ze stosunków między jednostkami, nie można ich więc tłumaczyć przez indywidualne życie psychiczne. W tem miejscu tkwi największy walor społeczny życia w gromadzie. Pod wpływem życia w gromadzie kształtuje i rozwija się świadomość i treść własnego „ja". Do jego poznania dochodzi dziecko przez obcowanie z innemi „ja". Przez obcowanie ze starszymi od siebie, rodzicami, wychowawcami dziecko zdobywa poczucie obowiązku, posłuszeństwa, wiążące się z czcią dla starszych. Przez obcowanie zaś z równymi sobie, towarzyszami zabaw, kolegami szkolnymi dziecko uczy się współdziałania, poszanowania wzajemnego, które znów w inny sposób wpływa na rozwój świadomości moralnej. Z moralnością posłuszeństwa, właściwą młodszym dzieciom, wiąże się ślepe i bezkrytyczne uleganie normom narzuconym, zauważyć się to daje, gdy obserwujemy zachowanie się tych dzieci wobec prawideł gry — dzieci małe uważają prawidła gry za coś niewzruszonego, a jednocześnie uciekają się do ich ominięcia, jeśli są niewygodne. Z moralnością współdziałania, właściwą starszym, wiąże się pewien krytycyzm w stosunku do norm narzuconych; w odniesieniu do prawideł gry zauważyć się daje rygorystyczne ich przestrzeganie, a jednocześnie właściwą ich ocenę, jako norm umówionych, które można zmienić, umawiając się inaczej.

O ile w wychowaniu dziecka nie można pominąć poczucia autorytetu, czci dla starszych, obowiązkowości, o tyle trzeba zdać sobie sprawę, że to wychowania moralnego nie wyczerpuje, tą drogą nie osiągniemy w wychowanku doskonałości moralnej. Byłaby to moralność człowieka pierwotnego, którego cechowała uległość pełna czci dla praw twardych i nieraz okrutnych, uświęconych tradycją, ale który, obok tej niewolniczej uległości, miał tysiące wykrętów i podstępów dla omijania niewygodnych praw. Natomiast świadomość sensu społecznego przyjętych norm i poszanowania ich na podstawie zrozumienia dają należytą postawę moralną, która właściwą jest społeczeństwom demokratycznym.

Ciekawe światło na pojęcia moralne i ich związek z uspołecznieniem dzieci rzucają badania psychologiczne kłamstwa w różnych okresach dziecięctwa. Badania te wykazują, że do pewnego wieku nie istnieje właściwie u dzieci kłamstwo, bo nie rozróżniają one jeszcze pojęcia prawdy i fałszu, a to co, nazywa się kłamstwem, jest u dziecka

nieumiejętnością odróżnienia rzeczywistości od fantazji, albo życzenia, żeby tak było. Myślenie życzeniami często ma miejsce i u dorosłych w marzeniach na jawie, kiedy swobodnie puszczają wodze swej wyobraźni. Potrzeba mówienia prawdy wyrasta z życia społecznego, obcą zaś jest egocentrycznemu życiu dziecka. Wskutek tego kłamstwo nie budzi moralnej odrazy w dzieciach, które jeszcze nie rozumieją, na czem zło polega. Ta nieumiejętność pojmowania istoty zła daje się zauważyć na takiem np. pytaniu: jedna dziewczynka, biegnąc przez pokój, zawadziła o tacę i stłukła kosztowny serwis; inna dziewczynka, korzystając z nieobecności rodziców, chciała skosztować konfitur i rozbiła słoik — które przewinienie było większe? Młodsze dzieci uważają, że większe było pierwsze przewinienie, oceniając rzecz pod kątem widzenia większej straty materjalnej; starsze odróżniają pojęcia straty i winy, uważając, że, chociaż strata w pierwszym wypadku była większa, wina była mniejsza, niż w drugim. Widzimy, jak niewłaściwie dziecko pojmuje zło, i jak wychowawca musi uważać, aby przez swoją postawę wobec podobnych wypadków nie wywierać złego wpływu na kształtowanie się pojęć moralnych u dziecka. Na pytanie, czy gorzej jest kłamać dorosłym, czy rowieśnikom, dzieci młodsze odpowiadają, że dorosłym nie można kłamać; starsze natomiast twierdzą, że gorszem złem jest kłamać rowieśnikom, bo starsi i tak nie dadzą się oszukać. Ostatnia odpowiedź wskazuje na zrozumienie zła społecznego, które z kłamstwa wynika. Zrozumienie to wykazują dzieci, które wyszły z okresu egocentryzmu i współżyją z otoczeniem. Stąd wniosek pedagogiczny — nie należy zbyt surowo karać za kłamstwo, dopóki na podstawie społecznego współżycia nie zaczną dzieci rozumieć, że kłamstwo jest złem.

Analogicznie do pojęcia moralności kształtuje się również na tle życia w gromadzie pojęcie s p r a w i e d l i w o ś c i. Na rożnych stadjach swego rozwoju dziecko różnie pojmuje sprawiedliwość; z początku utożsamia ją z nakazem starszych, później jest zwolennikiem równości i sprawiedliwości bezwzględnie pojętej, uznając „wet-za-wet" jako wyrównanie rachunku, wreszcie pojęcie sprawiedliwości wysubtelnia się przez zrozumienie, że równość nie jest tem samem, co jednakowość, że np. na wycieczce starsi powinni dźwigać większe plecaki, gdyż są silniejsi; w odniesieniu do zasady „wet-za-wet" zjawia się zrozumienie, że prawo wzajemności powinno obowiązywać tylko w dobrem, gdyż inaczej powstałoby błędne koło zła. I tutaj więc zauważyć można, że młodsze dzieci sprawiedliwość łączą z autorytetem starszych, starsze dzieci w poczuciu sprawiedliwości widzą równość i solidarność, które w nich rozwijają się przez życie społeczne.

Wogóle w rozwoju dziecka intelektualnym i moralnym odgrywają doniosłą rolę dwa czynniki: 1) posłuszeństwa dla starszych i 2) współ-

działania. Czynnik pierwszy dziś już nie wystarczy, dlatego też na nim wyłącznie oprzeć się nie można, nie dałby on większych walorów w wychowaniu. W dziedzinie intelektualnej wyłączne oparcie się na czynniku posłuszeństwa prowadziło do bezmyślnego werbalizmu, w dziedzinie moralnej nakaz narzucony przedwcześnie i przez to źle zrozumiany wykoszlawia poczucie odpowiedzialności oraz pojęcie zła i dobra. Drugi czynnik rozwija pojęcia logiczne i moralne, budzi poczucie solidarności i odpowiedzialności, czyni wychowanka aktywnym w stosunku do dorobku kulturalnego, dlatego też podstawą nowego wychowania stać się musi współdziałanie nauczyciela i dzieci. Te względy każą szkole otoczyć specjalną opieką życie społeczne dziecka, stworzyć mu ramy naturalnego w tym kierunku rozwoju przez zorganizowanie różnego rodzaju samorządów.

Klasa jako grupa wychowanków niezawsze jest grupą społeczną, często staje się zwykłym agregatem jednostek niezwiązanych wspólną ideą. Stara szkoła, jej system wychowawczy, oparty na nakazie i zakazie, jej metody nauczania, oparte na jaknajdalszem usunięciu ucznia od życia rzeczywistego, nie mogły wytworzyć z klasy grupy społecznej współdziałającej i współtwórczej w odniesieniu do pewnych dóbr duchowych. Dzisiejsza szkoła poszła w kierunku uspołecznienia tej grupy, aką stanowi klasa. Samorządy klasowe, spółdzielnie uczniowskie, kółka naukowe, wycieczki społeczne — to wszystko formy wyżycia się społecznego młodzieży i kuźnice tych dóbr, które są największym dorobkiem społecznym. Postulat wprowadzenia czynnika społecznego w wychowaniu idzie coraz dalej, sięgając po nowe zdobycze. Organizowane w Niemczech t. zw. „wolne gminy szkolne“ zdystansowały dawniejsze „wiejskie ogniska wychowawcze“, oparte na stosunku autorytetu ojcowskiego do dzieci. Ustrój patrjarchalny wiejskich ognisk wychowawczych, gdzie uczniowie z wychowawcami mieli stanowić „rodzinę“, nie odpowiada już nowym hasłom wychowania. W wolnych gminach szkolnych zamiast rodziny występuje wspólnota, zamiast posłuszeństwa — współdziałanie, zamiast autorytetu ojcowskiego nauczyciela-wychowawcy stosunek kolegi-przywódcy. Treść życia w takich gminach jest różna; w najwcześniej powstałej wolnej gminie szkolnej, założonej w Wickersdorf przez Wynekena, treść stanowi służba kulturze i jej rozwojowi, której młodzież staje się współtwórcą, wytwarzając własną kulturę.

Te poczynania w zakresie wychowania nie mogły pozostać bez wpływu na organizację nauczania. Nauczanie bowiem, stanowiące jedną z najistotniejszych części wychowania, nie może ideowo odbiegać od całokształtu wysiłków wychowawczych. Nowe organizacje nauczania, jak metoda projektów, uczenie się pod kierunkiem, uwzględniają mniej lub więcej szeroko pracę zespołową. Ostatnio w świecie dydaktycznym mó-

wi się coraz więcej o formie pracy grupowej. W obrębie klasy, jako grupy większej i niezawsze mogącej pracować skutecznie, jako zespół, tworzą się grupy mniejsze z kierownikiem na czele, opracowując poszczególne zagadnienia, części tematu danego klasie. Jest to etap dalszy na drodze zbliżenia szkoły do ideału społecznego, dający wyraz zrozumieniu tych wartości, jakie przez życie społeczne wychowanie osiągnać może. Zadaniem szkoły nowej jest wyzyskać to, co szkoła daje przez organizację zbiorowego nauczania i wychowania, obudzić te własności, które w tej organizacji drzemią niewyzyskane i wyeksploatować dla społeczeństwa i państwa. Najwyższym celem, jaki stawia społeczeństwo wychowaniu, jest przygotowanie wychowanka, poprzez wytworzenie w nim tych walorów, o których mówiliśmy, do życia społecznego, fluktuacji form tego życia i do aktywnej w nim postawy.

W y c h o w a n i e s p o ł e c z n e s t a n o w i z a s a d n i c z y e l e m e n t w y c h o w a n i a o b y w a t e l s k o-p a ń s t w o w e g o, j e g o t ł o i p o d b u d o w ę.

M. ZDOBNICKA.

WYTYCZNE DO METODY WPROWADZANIA W MAPĘ GEOGRAFICZNĄ.

Skrót referatu wygłoszonego 18 II. br. na konfer. grupowej Metodycznego Ogniska Geograficznego w Krzemieńcu.

(A r t y k u ł d y s k u s y j n y)

Celem niniejszego referatu nie jest bynajmniej danie szczegółowych wskazówek metodycznych, dotyczących tego zagadnienia, lecz poddanie rozwadze i dyskusji paru zasadniczych, związanych z niem momentów. Są to:

1. określenie istoty mapy, 2. cel mapy, 3. przyczyny trudności prawdziwego zrozumienia jej przez dziecko, 4. najogólniejsze wytyczne dla postępowania nauczyciela, 5. wyniki osiągalne w dziedzinie rozumienia mapy na poziomie szkoły powszechnej.

AD. 1. Mapa, podobnie jak pismo, jest symbolem konwencjonalnym ludzi dorosłych, jest mową znaków, wypracowywaną przez wiele pokoleń. Elementami tego symbolu są: a) siatka geogr., b) podziałka, c) zespół rozmaitego typu znaków (punktów, linij i plam barwnych) przedstawiających treść mapy, d) różnorodne pismo.

Jedne z pomiędzy tych elementów są standaryzowane, międzynarodowe (np. miasta, rzeki) inne mniej lub więcej dowolne, wymagające każdorazowego objaśnienia zapomocą klucza znaków.

Są symbole ściśle zależne od pewnych założeń matematycznych, będące wymiernem odtworzeniem rzeczywistości (siatka, podziałka i związane z niemi odległości i powierzchnie) i są inne w porównaniu z tamtemi niewspółmiernie wyolbrzymione (np. szerokość rzek, wielkość miast).

Istnieją też odrębne a równouprawnione symbole tego samego zjawiska (n. p. warstwice)

Każdy z wymienionych wyżej elementów (a—d) symboliki kartograficznej ulega ponadto modyfikacjom zależnym od podziałki, treści i przeznaczenia mapy.

Jak z powyższych przykładów wynika, mapa jest symbolem bardzo skomplikowanym i przy swej ścisłości rzeczowej, technicznie giętkim.

AD. 2. Poco używamy map?

a) W celu porozumienia się zapomocą umówionych znaków co do rozmaitych cech pewnych obszarów.

b) W celu przybliżenia i zrozumienia nieznanej nam rzeczywistości (n. p. krajobrazu egzotycznego).

c) W celu uzyskania możności wysnuwania wniosków zapomocą umiejscowienia pewnych zjawisk (n p. rzeźba— klimat — gęstość zaludnienia), których zależność tym sposobem staje się naoczną.

AD. 3. Zestawmy teraz to, co powiedziano wyżej o istocie i celu mapy z tem, co zdolnem jest zrozumieć i opanować dziecko 8—10 letnie (III i IV oddział szk. powsz.), stykając się po raz pierwszy w nauce szkolnej z mapą. Dzięki pędowi do naśladowania starszych oraz dzięki nowości, jaką dlań mapa przedstawia, rzuca się na nią z zapałem. Nie identyfikujmy jednakże zapału ze zrozumieniem! Stoimy tu bowiem wobec niebezpieczeństwa zupełnie werbalnego rozumienia tego środka tak ważnego i głęboko kształcącego umysł i wyobraźnię. Pod względem psychicznego rozwoju dziecko jest wówczas w fazie bardziej realistycznego i krytycznego niż poprzednio podchodzenia do zjawisk konkretnych, jednakże bujna wyobraźnia, przekształcająca niejednokrotnie rzeczywistość, pełną jest jeszcze skrótów-symbolów, co obserwujemy zwłaszcza w rysunku; rysunek dziecka 8-o a nawet 10-cio letniego jest naogół jeszcze rysunkiem z pamięci i z wyobraźni, a nie kopją rzeczywistości. Symbolika zatem jest dlań zrozumiałą, ale symbolika jego własna; symbole mapy natomiast, produkt pracy umysłu dojrzałego, konwencja wynikła z wielowiekowych prób, jest dlań obcą i niedostępną. Pod względem rzeczowym umysł dziecka może być wyposażony w pewien zasób wyobrażeń geograficznych, jak: a) twory człowieka (formy osiedli, niektóre warsztaty pracy, drogi, środki komunikacyjne , b) objekty przyrody: wody, formy terenu, skupienia roślinne, mieszkania zwierząt, c) stany pogody, wody, świata żyjącego w różnych porach roku, d) podział czasu na doby, tygodnie, pory roku, e) kierunki: prawy, lewy,

wgórę, wdół, oraz główne strony świata.

Ucząc się historji, czytając powiastki natyka się na szereg nazw kojarzących mu się z pewnemi obrazami i przeżyciami natury uczuciowej.

AD. 4. Ten zasób wyobrażeń i owa plastyczna a bogata wyobraźnia nie powinny zszarzeć, zmartwieć lub — co gorsze — zniekształcać się w zetknięciu z obcą, bardzo uproszczoną pod względem rysunkowym, mową znaków kartograficznych. Wysiłek nauczyciela pójść zatem musi w tym kierunku, by owe — o ile możności najwierniejsze — obrazy poznanych bezpośrednio lub pośrednio zjawisk przestrzennych (za pośrednictwem opisów, ilustracyj) zapełniły żywą treścią niepozorne i niewiele same przez się mówiące symbole mapy. Ich pozorna (dla dziecka) niemota ma tę właśnie dobrą stronę, że małemu czytelnikowi, posiadającemu żywe wyobrażenia danego objektu (n. p. wody płynącej), nie jest zdolna przeciwstawić równie silnej własnej formy. Naturalną wskazówką, jak należy przeprowadzić owo przejście od świata wyobraźni emocjonalnej (dziecięcej) do wyobraźni intelektualnej (usymbolizowanej w mapie) jest stały pęd dziecka do ruchu, do konstruowania; wyzyskujmy go w przeprowadzeniu naszego trudnego zadania:

a) Zabawy ruchowe w miasta i rzeki, gry obrazkowe, zagadki, żywe obrazy, testament Woroby itp. gry ruchowe i towarzyskie, w których powtarzają się nazwy i obrazy pewnych objektów geograficznych zwiążą dziecko bardziej jeszcze uczuciowo z pożądanemi przez nas tematami oraz zmuszą je do obmyślania i stosowania pewnych symbolizujących ją skrótów.

b) Stosowanie przy nauczaniu (zwłaszcza historji w III, a krajoznawstwa w IV oddziele) map indukcyjnych, powstających w miarę narastania materjału rzeczowego, map, w których zamiast przyjętych symbolów geograficznych, wstawiać się będzie z zachowaniem kierunków i odległości, znane dziecku ilustracje objektów geograficznych, a następnie w miarę przybywania objektów, omówione przez klasę symbole (np. żubr — Puszcza Białowieska); stosowanie tych map indukcyjnych, powtarzam, — dzieli już tylko o jeden krok od symboliki konwencjonalnej.

Następnym etapem w takim toku pracy będzie przejście do map najprostszych w konstrukcji i jednolitych w treści n. p. map rzek lub linij kolejowych, ilustrujących tak ponętny dla dziecka moment ruchu, umożliwiających obliczanie łatwym sposobem odległości oraz ewentualne dodawanie przez dzieci także własnych symbolów.

Po mapie kolejowej zrozumiałą się stanie mapa polityczno-administracyjna, a na końcu dopiero warstwicowa.

Obok takiego toku pracy nad wprowadzeniem mapy, toku, który ma na celu przedewszystkiem przybliżanie nieznanej dziecku egzotyki, stosować należy równocześnie tok drugi, w którym (zgodnie z wyma-

ganiami dotychczasowych programów) przechodzi się od planu przedmiotów małych, następnie najbliższego otoczenia—klasy, szkoły, miejsca zamieszkania— do mapy powiatu, województwa i t. d. Przy tym toku postępowania dziecko zaznajamia się z genezą mapy, nabywa pojęcia jej cechy istotnej t. j. tej, że mapa jest rzutem poziomym powierzchni ziemi. Wiąże znaki na planie z konkretnemi, dobrze znanemi przedmiotami, do których ma osobisty stosunek, zżywa się bezpośrednio z symboliką rysunku i poznaje jego wielką wartość wymierność. W miarę rozszerzania się powierzchni umieszczonej na planie musi generalizować szczegóły, zastępować je niejednokrotnie znakami konwencjonalnemi, które tym sposobem stają się dlań zrozumiałe.

Ten tok, zgodny z ogólnemi zasadami dydaktycznemi (postępowania od bliskiego i znanego do dalszego i nieznanego), nie może być— zdaniem mojem— wyłączną metodą wprowadzania dzieci w mapę, gdyż: 1-o jest drogą o wiele powolniejszą, niż tempo nabywania przez dziecko wyobrażeń geograficznych, 2-o rzadko kiedy da się przeprowadzić przez wszystkie stadja. (Często bowiem odrazu od planu klasy czy budynku przechodzimy z braku odpowiednich ogniw pośrednich do mapy województwa lub nawet Polski). Stosowanie natomiast obydwu sposobów pozwala na wzbogacenie i ożywienie wyobrażeń, związanych z symbolami mapy, na przybliżenie ich do znanej oczom i milej sercu rzeczywistości.

AD. 5. Nie możemy wymagać od dziecka, nawet w VII oddziele szkoły powszechnej istotnego zrozumienia wszystkich rodzajów map, znajdujących się w atlasach szkolnych. Powinniśmy osiągnąć na tym poziomie: umiejętność szybkiego orjentowania mapy w terenie według stron świata, pokaźny zasób wiadomości topograficznych, dotyczących kuli ziemskiej, połączony z pamięcią mapy, zrozumienie najprostszych map etnograficznych i gospodarczych np. rozmieszczenia ras, kopalin oraz rzecz najtrudniejsza—zrozumienie mapy warstwicowej. W zespołach wybranych próbować można z dobrym rezultatem zestawiania map, ilustrujących zjawiska zależne od siebie n. p. rzeźba - opady i wysnuwania z nich wniosków, dotyczących tych zależności.

*
* *

Uczący geografji nauczyciel, jeśli nie jest specjalistą-geografem, chcąc wgryźć się w istotę trudności, związanych ze zrozumieniem mapy przez dziecko, musi osobiście i samodzielnie wykonać przynajmniej jedną mapę n. p. ścienną do użytku szkolnego; nasunie mu się w tej pracy tyle problemów natury rzeczowej i technicznej, iż łatwiej pojmie niebezpieczeństwa kartograficznego werbalizmu, o którym wspomniałam. Wtedy zapragnie również znaleźć drogi, któremi mógłby najlepiej wprowadzić dziecięce umysły w ten nowy dla nich świat wyobrażeń, ukryty

pod schematyczną postacią symbolów kartograficznych.

Nie poruszyłam rozmyślnie w referacie bardziej szczegółowego, a ciężkiego problemu wprowadzenia w mapę hypsometryczną, a ograniczyłam się przeważnie do zagadnień topograficznych, mając na uwadze przedewszystkiem pierwsze kroki nauczania w tej dziedzinie.

Uwaga: W związku z powyższem zagadnieniem odbywają się w Ognisku Krzemienieckiem stałe ćwiczenia kartograficzne dla nauczycieli w piątki o godzinach 17 –20. W tymże czasie udziela Kierownik Ogniska informacyj PP. Koleżankom i Kolegom we wszystkich zagadnieniach naukowych i dydaktycznych, związanych z kartografją.

JAN MIERZEJEWSKI.

ADORACJA (DURZENIE SIĘ).

(Dokończenie)

II.

Ponieważ ramy artykułu nie pozwalają na opis wszystkich wypadków durzenia się znanych mi z dzienników młodzieży, zmuszony przeto jestem poprzestać na jednym z nich, ilustrującym w dostatecznej mierze zachowanie się durzącego. Osobą adorowaną jest nauczycielka przyrody, Helena W. Zadurza się w niej Janka K. (14;8), uczenica IV klasy gimnazjum. Janka durzyła się już wcześniej, a mianowicie, gdy była w I klasie, kochała S. J., a w II „ubóstwiała" Annę, nauczycielkę historji. Teraz kiedy „serce w zupełności oddała p. Helence", o tamtych już zapomniała i „nie chce nawet na nie spojrzeć", gdyż różnią się od „wyśnionego ideału":

14;8 „O ile to miał być rodzaj żeński to miał włosy ciemno-blond prawie szatyn, oczka jak dwie gwiazdeczki koloru nieba, usta maleńkię malinowe, twarzyczka anielska, dobra. Rodzaj męski miał mieć: oczy czarne, włosy krucze, brwi czarne, zrośnięte, cerę śniadą, usta malinowe, twarz o wyrazie dzikim. Lecz mój wyśniony ideał nie zjawiał się naprawdę. Dopiero p. Helenka została moim ideałem"[1]).

Przez cały czas durzenia się w W. Janka spieszcza jej imię, nadając mu takie formy, jak: Lenka, Helenka, Helusia, Heluśka, Helusieńka itp. Oprócz Janki nauczycielka ta była adorowana przez inne jeszcze dziewczynki. Durzyły się w niej: Hala, Marylka, Kryśka, Aldona, Stefka, Ania i Zośka. Mimo to nie spotkałem w dzienniku ani razu objawów zazdrości ze strony Janki. Nie czuje się wcale dotkniętą, gdy sympatja nauczycielki zwraca się w kierunku którejś z tych dziewczynek. Dowodzi to, że miłość Janki nie dąży do wyłączności. Zadaje sobie

[1]) *Dziennik Janki K., zeszyt II, str. 4.*

nawet częto takie pytanie:

„Taka dobra, słodka. Ktoby „jej“ nie kochał? Jak można być taką i nie kochać takiej słodkiej p. Helenki?“

Gdy się dowie, że Hala ma zamiar opuścić W. i zakochać się w innej nauczycielce, będzie chciała udaremnić to jakoś:

14;11 „Św. Teresko odmień serce Hali; niech znowu zapłonie miłością ku najdroższej naszej Lence“ [1]).

Janka chciałaby ciągle przebywać w towarzystwie uwielbianej nauczycielki, chodzić do jej pokoiku, całować „alabastrowe rączki“ i wogóle pieścić się z nią. Wyraża to w taki sposób:

14;9 „Ja „ją“ kocham. Nawet nie wiem jak to wyrazić. Tak strasznie. Ja nieraz szaleję. Naprawdę. Nieraz to nie wiem co się ze mną dzieje. Taką mam nieraz dziką chętkę iść do „niej“ do tego małego pokoiku, usiąść u „jej“ nóżek drogich, położyć głowę moją na (jej) kolana, patrzeć w te słodkie oczęta, całować te białe rączki. Oh! Choć raz! Byłam raz u „—“ (niej) na rozmówce, ale to tak dawno... a zresztą, przecież na „—“ (jej kolanach nie miałam głowy ani mi rączek swych nie dała całować. Mój aniołek. Tak iść do „niej“ i rozmawiać o miłości, żeby „ona“ mi dawała różne wskazówki, żeby mi pozwoliła główkę położyć na kolanach i całować rączki i wyjawić „jej“ swą miłość. Coby to była za radość! Moja naj... naj... naj... naj... ukochańsza p. Helusieńka“ [2]).

Szuka zawsze najrozmaitszych okazyj, aby dostać się do Helenki. Opisuje np. jak poszła z Marylką ofiarować W. kwiaty.

14;10 „Marylka poddała „jej“ fiołki. Uśmiechnęła się i rzekła. — To dobre raz lub dwą, ale wciąż, ja teraz nie będę już od was przyjmować. — Zrobiła groźną minkę. Podeszła do wodociągu i nabierała wodę dla jastrzębia. Marylka stała koło „niej“ a ja za „nią“. Położyłam głowę na poręczy schodków, zaraz koło „jej“ ramionka. Myśląc, że całuję „jej“ sweterek, obróciła główkę i z figlarnym uśmiechem spojrzała na mnie“ [3]).

Po jednej takiej wizycie sama przyznaje się, że:

„Wychodząc umyślnie zostawiłam u Niej rękawiczkę, aby mieć powód pójść do Niej“ [4]).

Nie chodzi wcale Jance o to, by uczucia swoje utrzymać w tajemnicy przed Helenką, przeciwnie chce, ażeby ona zwracała na nią uwagę. Wymusza to wprost przez takie zachowanie się, jak ciągłe pokazywanie się jej w czasie pauz względnie łażenie za nią po mieście. Bawi się

[1]) *Dz., zesz. III, str. 12.*
[2]) *Dz., zesz. II, str. 5.*
[3]) *Ibidem, str. 19.*
[4]) *Ibidem, zesz. III, str. 24.*

nieraz nawet swoim dziennikiem na lekcji przyrody, licząc na to, że zabierze go Helenka i zobaczy tam tyle miłosnych wykrzykników, tyle narysowanych serc z takim napisem, jak: Je suis s'amouroche a Mademoiselle Helene", albo: „Mademoiselle Helene est pour moi le precieux tresor". Sama nawet daje go od czasu do czasu Helence do czytania. Papier, w który była zawinięta suknia czy bucik Helenki, sznurek, włosy, pendzle z jej sukni nabierają dla Janki specjalnego znaczenia. Nic też dziwnego, że zbiera je sobie na pamiątkę. Cukierki są „podwójnie słodkie", gdyż pochodzą z „tych małych, słodkich, albastrowych rączek p. Helenki". Zasmuca Jankę myśl, że Helenka wyjedzie na święta Wielkiejnocy, jednak z drugiej strony pociesza się tem, że dostanie wówczas od niej list, który stanie się najdroższą pamiątką. Myśli o tem wtenczas, gdy do świąt został jeszcze cały miesiąc. Gdy nadszedł dzień wyjazdu kochanej nauczycielki, małe adoratorki poszły ją pożegnać. Oto, co zapisała Janka na ten temat:

„Dziś na końcu, po 3 godzinach, chciałyśmy się pożegnać z nią. Lecz nie dała nam pocałować swojej małej rączki. Dopiero potem poszłyśmy do p. Lenki pokoiku. Prosiłyśmy i błagały, ale i tak nie chciała się pożegnać. Nareszcie ja z Marylką przytuliłyśmy do ust te słodkie małe alabastrowe rączki. Potem Hala i Marylka i znów ja, Marylka, ja, Hala. Nastała chwila słodka. Chwyciłam te rączki ukochane i całowałam bez pamięci" [1].

Ubóstwiana Helenka jest dla Janki „ideałem" dobroci i doskonałości. Wydaje się jej ona poza tem istotą niezwykle piękną i jako taką opisuje Janka kilka razy w dzienniku. Tak wygląda jedna z takich charakterystyk:

14;II „P. Helusia. Duże, modre oczęta, przesłonięte firankami jedwabistych, ciemnych rzęs, wyglądają z pod kasztanowatych loczków, spadających w miękkich falach na uszy. Usteczka karminowe, jakby do pocałunku złożone, w ślicznym uśmiechu, odsłaniają perłowe ząbki. Cera smagława, ożywiona delikatnemi rumieńcami. Gdy spojrzy na cię, zda ci się, że masz niebo w sercu, gdy się uśmiechnie, zda ci się, że cały świat jest niczem wobec Niej... Gdy swą drobną alabastrową, białą rączkę położy na swojem ramieniu, myślisz iż to sam anioł złożył swą miękką dłoń i czujesz przyśpieszone bicie swego serca... Uśmiech czarowny swawolnie igra na Jej usteczkach dzień cały. Za jeden taki uśmiech, za jedno długie, słodkie spojrzenie, sięgające do dna duszy i serca oddałoby się wszystkie skarby świata... Nikt nie umie się oprzeć Jej czarowi i wdziękowi, wszyscy muszą Ją uwielbiać i kochać..." [2])

---

[1]) *Dz., zesz. II, str. 32.*
[2]) *Dz., zesz, III. str 31.*

Janka tak szalenie kocha Helenkę, że boi się poprostu tej chwili, kiedy ta wyjedzie na wakacje (jest dopiero maj):

„Boję się! Boże! Co to będzie?! Ja nie mam pojęcia! O! Boże! Co to będzie! Muszę Ją poprosić o rozmówkę. Koniecznie! Dla mnie to jedyne lekarstwo. Poproszę Ją o fotografję. Dam Jej ten pamiętnik do przeczytania. Moja najdroższa i najukochańsza p. Helusieńka“ [1]).

W związku z wyjazdem W. na wakacje zaczął się dla Janki okres męczących przeżyć. Zdaje się jej, że Helenka zapomniała już o „małych adoratorkach“, że pokochała kogo innego i nie będzie chciała „zbierać hołdów od swych wielbicielek“. Wyrazem nastrojów wakacyjnych autorki jest następująca zapiska:

15;1 „Oh! Czemu to p. Lenka nic mi nie odpisuje? Czy może coś niegrzecznego napisałam? Przecież ani jednego „oh“ i „ah“ nie było. Wystrzegałam się zdrobnień. Ani razu nawet nie napisałam „p. Lenko“ ani „p. Helusieńko“ tylko p. Helenko, raz „p. Heluśko“. No nie wiem już co Ona chce? Boże! Boże! Lenko! Lenko! Czemu Ty nas nie chcesz zrozumieć? Czyś nigdy w życiu nikogo nie kochała, że jesteś nielitościwa? Lenko! Lenko! Czemuś taka niedobra! Lenko! Nieraz stanę na balkonie i słucham muzyki. Kiedyś była taka cudna, pogodna noc. Wyszłam na balkon. Stanęłam i oparłszy się o poręcz balkonu, patrzyłam na jedną gwiazdkę, na którą codzień patrzę. Zamyśliłam się. „P. Lenko!— szepnęłam. Co ona robi teraz? — myślałam— pewno się dobrze bawi. Pewno zapomniała, że został ktoś tutaj i tęskni za Nią, kto czeka odpowiedzi na dawno wysłany list“. Nagle wśród tej ciszy usłyszałam ciche tony fortepianu. „To mamusia gra“—pomyślałam. Obróciłam się. Ciemno było w pokojach. Mamusia grała na pamięć. Po kilku akordach popłynęła słodka melodja „Madonny“. Oparłam moją głowę o poręcz balkonu i wyszeptałam cicho: „p. Lenko!“ Boże! Boże! Daj niech mi Ona odpisze! Lenko! Mamusia już dawno skończyła „Madonnę“. „Proszę raz jeszcze“ — zawołam. Mamusia powtórzyła. Teraz już nie mogłam się oprzeć. Łzy popłynęły mi po twarzy. Jedna upadła mi na rękę. „P. Lenko“ - szepnęłam zbolałemi ustami. Wtem mamusia weszła: „Czas spać Jasiu —rzekła— coś taka smutna? „E! nic! Zdaje się mamusi“ — rzekłam. Boże! Daj by mi p. Lenka odpisała! Moja najdroższa p. Lenka“ [2]).

W dwa dni potem Janka otrzymała upragniony list, który z jednej strony wywołał w jej duszy prawdziwą burzę uczuciową, z drugiej zaś —spowodował wewnętrzne uciszenie— zmniejszył smutek i tęsknotę do minimum. O ile przed wakacjami i na początku wakacji dziennik nie

[1]) *Dz., zesz. III, str. 27.*
[2]) *Dz., zesz, III, str. 48.*

traktuje prawie o niczem, jak tylko o miłości dziewczynki do adorowanej nauczycielki i niema ani jednej karty, na której nie byłoby wymienione kilka razy imię W., o tyle po wakacjach miłości tej poświęca Janka zaledwie kilka wzmianek. Ostatnia pochodzi z tego czasu, gdy autorka ma 15:7.

III.

Wspomniałem już poprzednio, że durzenie się, zależnie od wpływu osoby adorowanej, może stać się bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym. Wpływ ten będzie większy wtedy, gdy zachodzi różnica wieku między przedmiotem durzenia się, a durzącym się osobnikiem. Adoracja wówczas, jak mówi prof. Baley, przyjmuje charakter kultu, który, pozwalając na uczucie czci, wyklucza spoufalenie się[1]. Już to samo ma duże znaczenie dla rozwoju adorującego, że osoba adorowana jest dla niego ideałem mądrości i doskonałości, którą młodociany nietylko uwielbia, lecz stara się brać z niej wzór, naśladować ją. Te następstwa durzenia się wychodzą daleko poza rolę erotyczną w kulturze wieku dojrzewania i są czasami dobre. Ze czci dla osoby adorowanej wyrabia się szacunek dla posiadanych przez nią wartości, co bierze udział w problemie duchowym durzącego się nawet wtenczas, gdy durzenie się przeminie.

W pedagogice znane są środki hedonistyczne (nagroda, kara) i społeczne jak nakazy, zakazy i inne. Ponieważ środki hedonistyczne niezawsze są do rozporządzenia i podlegają one ostatniemi czasy ostrej krytyce, więc wychowawcy posługują się najczęściej nakazem usiłującym spowodować wykonanie pewnych czynności wychowanków, czy też zakazem usiłującym zapobiec wykonaniu tych czynności. Środki te jednak trudno przyjmują się i wywołują sprzeciw, chociażby nawet wychowanek solidaryzował się z ich treścią. Może rozumieć i sens i znaczenie, a mimo to odnosi się do nich z oporem. Muszą być one wobec tego uzupełnione czemś, co nie ma takiego charakteru przymuszającego, lecz stara się oddziaływać na jednostki młodociane uczuciowo. Wychowawca musi dążyć do tego, by w wychowanku rozwinąć podstawę emocjonalną. Gdy to zostało zrobione wówczas wychowanek zdolny jest do największych poświęceń. Ta właśnie podstawa uczuciowa tkwi we właściwem durzeniu się. Zostaje ona rozwinięta w durzącym się niezależnie od osoby adorowanej. Pomyślmy więc jak skutecznym środkiem wychowawczym rozporządza osoba adorowana i do jakiego stopnia może oddziaływać wychowawczo na adorującego. Może zrobić dużo dobrego dla wychowania młodocianych, gdyby tylko chciała zużytkować w tym celu korzyści, płynące ze stosunku ich do siebie i umiała należycie re-

---

[1]) *St. Baley: o. c., str. 101.*

agować na ich „sympatję".

Profesor Baley przytacza w swojej książce ciekawe pod tym względem uwagi, które zawdzięcza jednej uczenicy ósmej klasy. Oto co pisze ona na ten temat:

„... Ważne bardzo, a ogromnie zaniedbane i lekceważone jest pytanie, w jaki sposób do owych sympatji" mają odnosić się nauczyciele. Czy powinni o nich wiedzieć, czy też nie?

Bystra nauczycielka odrazu odczuje i spostrzeże „sympatję", jaką ją dziecko obdarza. Mojem zdaniem, powinna się zachowywać tak, jakgdyby o tem nie wiedziała, ale jednocześnie powinna stanowczo częściej z nią rozmawiać, nie tak często jednak, by to mogło się wydawać jakiemś wyróżnieniem. W przeciwnym bowiem razie, przy obojętności zupełnej ze strony nauczycielki, dziecko stara się wszelkiemi sposobami zwrócić na siebie uwagę. Owo zaś zwrócenie uwagi odbywa się w sposób zwykle bardzo niemądry i jest źródłem wielu przykrości, zarówno dla nauczycielki jak i dla uczennicy. W razie więc takiej „sympatji" ze strony uczennicy, nauczycielka w rozmowach z nią powinna zachowywać się bardzo poważnie. Wszelka bowiem wesołość z jej strony, miłe uśmiechy i spojrzenia pobudzają tylko w dziewczynie miłość płciową. Nie znaczy to jednak, aby była surową, bynajmniej. Powinna jednak otoczyć się pewną niedostępnością i powagą, co wywołałoby w uczennicy szacunek i podziw dla zalet jej umysłu, przygłuszając tem samem popędy miłości płciowej. W rozmowach z daną dziewczynką powinna starać się poruszać tematy interesujące ją, zajmując w ten sposób jej umysł i odciągając w inną sferę. Jeżeli zaś spostrzeże ze strony uczennicy jakąś chęć lub nietakt, popełniony na gruncie miłości płciowej, powinna zachować się ironiczno-dowcipnie i bagatelizująco. Taka ironja dotknie bardzo zakochaną osóbkę, która jednak widząc, że się to jej „sympatji" nie podoba, a co ważniejsze, że to lekceważy, odtąd w imię „miłości" tej osoby będzie się starała uniknąć, a co ważniejsze, sama takie odruchy zacznie lekceważyć. Wiadomo bowiem, że zakochani patrzą na wszystko oczyma osób zakochanych.

Owo lekceważenie może wykazywać nauczycielka jedynie w sprawach, dotyczących miłości płciowej. Nigdy zas nie powinna odnosić się w ten sposób do pytań stawianych jej przez uczennicę, do jej myśli, marzeń i przekonań, gdyż mogłoby to wywołać fatalne skutki. Takie jest moje stanowisko w tej sprawie. Takbym się ustosunkowała, a przynajmniej starała ustosunkować, bo jest to rzecz trudna, uniknięcie „sympatji" okazywanej mi przez jakieś

dziecko, bez względu na płeć"[1]).

A teraz przytoczę kilka przykładów na dowód, jak duży wpływ może mieć osoba adorowana na durzącego się osobnika. Lila, mając 12;10, postanowiła wstąpić do klasztoru i zobowiązała się nawet do tego, składając odpowiedni ślub. Od chwili zadurzenia się w Andzi zmienia dziewczynka ten cel na inny. Jest to

13;1 „W jak najszerszem kole czynić dobrze, zostawić po sobie uznanie i życzliwe wspomnienie, w tych czasach zepsucia skierować memi pismami jaknajwięcej ludzi na drogę prawą, podzielić się z nimi skarbami mej duszy, wskazać im cele piękne, ale nie przechodzące siły przeciętnego człowieka"[2]).

Pod wpływem Anny postanawia Lila pracować na rzecz biednych, wspierać upadłych materjalnie i moralnie. W tym celu będzie pisać książki i wydawać je pod pseudonimem: R. Starzyński. Dostarczy to jej źródła dochodu, który obróci na pomoc nieszczęśliwym. Główne zadanie jej życia streszcza się w następujących słowach:

15;0 „Będę nauczycielką w seminarjum lub w wydziałówce i będę kształcić dziesiątki dusz młodych. To piękna praca społeczna. A przez resztę czasu będę pisać, za zarobione pieniądze okryję się, wyżywię, a resztę oddam nędzy"[3]).

Poza tem wspomina autorka w kilku miejscach, że dzięki Annie zaczęła podnosić się duchowo i stała się dobrą, że miłość ta zmieniła ją do gruntu.

Durzenie się sprawia niejednokrotnie, że młodociany stara się postępować zgodnie z zasadami wyznawanemi przez ukochaną osobę. Jest to ważne ze względu na pracę nad swoim charakterem. Przytoczę ciekawą pod względem tym notatkę Kazi w 12;11:

„Ja trzymam się rozsądnej zasady mojej panny Tyny najdroższej: „nie trzeba w dziecku widzieć zabawki, lalki, lecz człowieka przyszłego, którego dobrze trzeba wychować". P. Tyna też trzyma się tej zasady w postępowaniu ze mną i czuję, że przy Niej i przy Mamusi jestem najlepsza, bo Babcia i Izia zbytnio mnie chwalą, co mnie wzbija w dumę"[4]).

Często spotyka się też w dziennikach takie powiedzenia, że: „miłość ta dodaje mi mocy w sprawach szkolnych". Posłuchajmy, co pisze na ten temat Janka w 15;1:

„Tak! Będę się uczyć ze zdwojoną siłą, a gdy będzie mnie opuszczać ochota do nauki, to pomyślę sobie: dla mojej najdroższej p. Lenki"[5]).

---

[1]) *St. Baley: o. c. str. 106—7.*
[2]) *Dziennik Korynny, Nr. 1, t. I, str. 29.*
[3]) *Ibidem, t. II, str, 16.*
[4]) *Dziennik Z. Z. Nr. 9, t. I, str. 29.*
[5]) *Dziennik Janki K. Nr. 6, zesz. III, str. 52.*

K. STRADOMSKI, Kierownik Szkoły Ćwiczeń.

O KLASACH DLA DZIECI UZDOLNIONYCH.

Od 5 lat Liceum Krzemienieckie prowadzi przy Szk. Ćwicz. klasy (V i VI) przeznaczone dla dzieci uzdolnionych Celem tych klas jest dobieranie i gromadzenie dzieci odznaczających się nieprzeciętnemi uzdolnieniami i stworzenie im takich warunków, któreby zapewniły dalszy harmonijny rozwój ich uzdolnień i wreszcie pokierowanie ich wykształceniem tak, ażeby mogły się stać w przyszłości jaknajpożyteczniejszymi członkami społeczeństwa.

Przez czas istnienia tych klas już 3 gromadki wychowanków je opuściło, udając się w 80% do gimnazjum, a w pozostałych 20 do szkół zawodowych jak: seminarjum, szkoła techniczna i szkoła rolnicza. Poczynione przez ten czas obserwacje i osiągnięte wyniki zdają się potwierdzać nadzieje, iż młodzież ta nietylko w czasie pobytu w Szkole Ćwiczeń, ale i w zakładach, do których po skończeniu szkoły się udała odpowie postawionym jej wymaganiom i po ostatecznem zakończeniu swego wykształcenia wniesie w życie nowe wartości twórcze i włożony w siebie kapitał z nawiązką społeczeństwu zwróci.

Wielką i niezaprzeczoną korzyścią tego jest fakt, iż 50% tych wychowanków, to młodzież niezamożna i w dodatku młodzież pochodząca ze szkół o najniższej organizacji t. j. z 1-o i 2-u klasówek, w których poza ukończeniem 4-ch lub 5-ciu oddziałów o innem wykształceniu i marzyćby nie mogła. Przez skierowanie zaś do tych klas, znalazła możność dalszego kształcenia się zarówno wskutek doznanej opieki moralnej, jak również i opieki materjalnej.

Pewne obawy, jakie przy organizowaniu tych klas się nasuwały, a mianowicie, iż dzieci te staną się w szkole czynnikiem zarozumiałym i oddziaływującym depresyjnie na swych kolegów i koleżanki z równoległych klas normalnych, okazały się najzupełniej bezpodstawne. Stosunki między dziećmi z jednych i drugich klas były i są jak najlepsze i jak najserdeczniejsze, żadnych chęci imponowania z jednej i przygnębienia z drugiej strony zupełnie nie widać. Dzieci z klas normalnych uznają i oceniają w swych kolegach i koleżankach z klas „b“ (tj. dla uzdolnionych) posiadane zdolności, chęć do pracy oraz zapał i same często porwane tem starają się im w pracy i osiągniętych wynikach dorównać. Stają się więc te klasy jak widać z powyższego czynnikiem wybitnie dodatnim i korzystnie oddziaływującym na pozostałe dzieci.

Okazyj zaś do wzajemnego oddziaływania na siebie mają b. dużo przez: wspólne lekcje języka obcego, gimnastykę, roboty ręczne, religję, wspólne zabawy, przedstawienia, zebrania organizacyjne, wspólne wycieczki, wspólne prowadzenie bibljotek klasowych i t. p. Kontaktu więc

jak widać mają bardzo wiele, to też silnie zadzierzgają się między niemi węzły koleżeństwa i istniejące różnice zacierają.

Wysuwane były i są wysuwane dotychczas jeszcze następujące obawy, że wysyłanie przez poszczególne szkoły dzieci uzdolnionych do Liceum obniża poziom tych szkół, wskutek wyzbywania się elementu najbardziej wartościowego. Jednakże obawy te są niesłuszne, gdyż jak widać z posiadanych liczb, mało jest szkół nawet o wyższej organizacji, któreby dostarczyły do tych klas więcej niż jedno dziecko, a wyzbycie się jednego dziecka choćby najwybitniejszego nie może decydować o obniżeniu poziomu szkoły. Przeciwnie nawet, wysłanie takiego dziecka do klas dla uzdolnionych przyczynić się może do zachęcenia pozostałych dzieci do tem gorliwszej pracy, ażeby móc również kiedyś ubiegać się o przyjęcie do tych klas. Nauczyciel zaś danej szkoły, z której dziecko zostało zakwalifikowane do liczby dzieci uzdolnionych może mieć tylko pełne zadowolenie, że spełnił obowiązek pedagogiczno-obywatelski i przyczynił się do dalszego kształcenia dziecka, dla którego to zakwalifikowanie było właśnie jedyną do tego okazją i zwłaszcza gdy kandydat był dzieckiem rodziców biednych, a szkoła posiadała organizację najniższą.

Istnieją jeszcze i inne zastrzeżenia przeciw wysyłaniu dzieci do tych klas, a mianowicie obawy przed tem, iż wiele z wysłanych dzieci zostanie przy egzaminie zdyskwalifikowanych i w ten sposób postawi nauczyciela w niemiłej sytuacji tak wobec rodziców tych dzieci, jak i wobec Inspektora Szkolnego. Rzeczywiście, że jest rzeczą przykrą, gdy na kilkoro wysuniętych kandydatów wszyscy zostali odrzuceni, a wiadomo, iż ambicją każdego nauczyciela jest, ażeby dzieci tak były zaawansowane, iżby egzamin taki złożyć mogły. Jednakże należy wziąć tu pod uwagę następujące założenia, iż nie chodzi przy egzaminie do tych klas o samo przygotowanie dziecka albo o większy lub nieco mniejszy zasób wiadomości, aczkolwiek i to lekceważone nie jest, ale przedewszystkiem o ich wrodzone zdolności jak: inteligencja, pamięć, uwaga, spostrzegawczość, wyobraźnia itp. dyspozycje, które od przygotowania w szkole tylko w pewnym stopniu zależą, a na które przy egzaminie zwraca się wielką uwagę. To też niewszystkie dzieci skierowane do egzaminu mogą być przyjęte, a tylko najwybitniejsze, odpowiadające stawianym wymaganiom, a te które od egzaminu odpadły muszą uczyć się w dotychczasowych warunkach, co bynajmniej nie przesądza o ich wartosci tak w chwili obecnej, jak i w przyszłości.

Wymagania zaś stawiane przy egzaminie muszą być wysokie, gdyż w przeciwnym razie klasy te utraciłyby swój charakter, a stałyby się klasami dla dzieci tylko pracowitych i starannie przygotowanych. Odrzucanie więc znacznej liczby dzieci przy egzaminie do tych klas nie powinno być powodem do zaprzestania wyszukiwania ich i dalszego

przysyłania do egzaminu, a najwyżej powinno być tylko powodem do ostrożniejszego ich kwalifikowania; a sama zaś świadomość istnienia dla tych dzieci warunków do dalszego kształcenia się, aż do chwili całkowitego ukończenia studjów, powinna być największą zachętą i bodźcem, przedewszystkiem dla nauczyciela i wychowawcy tych dzieci. W ten sposób ma możność spełnić jeden z największych obowiązków obywatelskich—dostarczenia społeczeństwu ludzi prawdziwie uzdolnionych i wartościowych.

* * *

Wszyscy interesujący się temi klasami mogą otrzymywać informacje szczegółowe w Kierownictwie Szkoły Cwiczeń w Krzemieńcu względnie w Inspektoratach Szkolnych oraz Kierownictwach Szkół Powszechnych Okręgu Szkolnego Wołyńskiego.

Egzaminy wstępne do klasy 5-ej i 6-ej rozpoczną się w Liceum w dniu 16 czerwca o godz. 9-ej i trwać będą około 5-ciu dni.

M. ŁOPUSZAŃSKI, Ostróg n. Horyniem.

SUCHA KONSERWACJA LARW OWADÓW.

Do wykonywania pracy są tutaj niezbędnie potrzebne następujące rzeczy: 1. penseta o prostych końcach, mała, 2. małe nożyczki, jak do obcinania paznokci, lecz proste, 3. pipeta używana do napełniania kieszonkowych piór, lub zwyczajna; rurkę do niej lepiej zrobić samemu, gdyż koniec jej musi być cienki conajmniej jak u aptecznej— a długi na 2—3 cm., 4. bibuła, 5. parafina, 6. naczynie na parafinę, np. blaszane pudełko 80—100 c^3, 7. naczynie na wodę, niezbyt płytkie

Wykonywanie: Larwy zatruwa się parą eteru lub benzyną, następnie trochę rozcina się odbyt, okaz kładzie się między połówki złożonej we dwoje bibuły i wnętrzności usuwa się, naciskając ciało przez bibułę. czynność tę zaczynamy od głowy i posuwamy się stopniowo ku odbytowi; powtarzamy tę operację tak długo, aż pozostanie pusta skórka. Kiszkę przecinamy przy samym końcu. Przy opróżnianiu wnętrza można się posługiwać nie palcami, lecz okrągłym ołówkiem, który toczymy, lekko naciskając wzdłuż ciała, jak wałek przy wałkowaniu ciasta. Nie można zamocno naciskać szczególnie przy końcu operacji, gdyż wtedy skórka traci zabarwienie, co szczególnie przykre jest przy jaskrawo zabarwionych lecz słabo lub zupełnie nieowłosionych gąsienicach. Również wymagana jest ostrożność około głowy, inaczej łatwo tu spowodować możemy oderwanie się skórki od głowy. Oczyściwszy skórkę kładziemy ją między dwa kawałki wilgotnej bibuły, żeby nie wyschła; następnie ogrzewamy w jednem naczyniu parafinę, w drugiem wodę. Z braku kuchennych narzędzi łatwo zaimprowizować z drutu trójnogi, pod którymi zapalamy lampki spirytusowe. (Mogą one być zastąpione przez maleńkie blaszane pudełeczka). Płomień pod parafiną dajemy mały. Przez cały czas napełniania skórki parafina musi pozostać płynną, mocno ogrzaną. Teraz, trzymając skórkę głową wdół, wciągamy do pipety gorącą parafinę (szkło pipety musi dobrze ogrzać się, żeby parafina, szczególnie w dziobku, dłużej pozostała płynną), wkładamy koniec conajmniej do połowy długości skórki, wyciskamy zawartość tak, żeby wypełniła

przednią część tuż za głową i powtarzamy to, wypełniając coraz to bliższe odbytu partje skórki. Czynić tę operację należy szybko, żeby parafina w dziobku nie zdążyła zastygnąć. Powtarzam, że dziobek pipety musi być dostatecznie cienki (lub rozcięcie odbytu wystarczająco wielkie) inaczej powietrze zamknięte szczelnie wewnątrz skórki, uniemożliwi opróżnienie pipety. Każdy raz po wypróżnieniu pipety, należy zaczekać z następną dawką, aż zastygnie poprzednia i obejrzeć skórkę: jeżeli okaże się, że w pewnem miejscu wypełnienie niedostateczne, to drucikiem o tępym końcu podpychamy tam parafinę, póki miękka; temu podobne braki można usunąć i po zakończeniu napełniania, a jeżeli parafina zupełnie zastygła, to okaz należy ogrzać, zanurzając go w niezbyt gorącej wodzie nakrótko, żeby parafina tylko zmiękła, nie zaś stopiła się; jeżeli przy operowaniu drutem w parafinie w pobliżu odbytu powstały dołki, trzeba je wypełnić zapomocą pipety. Jeżeli zajdzie konieczność ogrzania skórki niecałkiem wypełnionej, to zanurzamy tylko potrzebną część, w przeciwnym razie kropelka wody, dostawszy się przez odbyt, a będąc pozostawiona wewnątrz, utrudni formowanie, a potem i suszenie. Można rozgrzać okaz nad ogniem, zachowując ostrożność, by nie popsuć zabarwienia lub owłosienia.

Po skończeniu napełniania zakrywamy i formujemy okolicę odbytu, usuwamy igłą lub pensetą o ostrych końcach plamy parafiny zzewnątrz skórki, układamy kończyny, wyrosty, szczęki, jeżeli okaz był zatruty octowym eterem, w przeciwnym razie czynimy to na drugi lub trzeci dzień, po ustąpieniu pośmiertnego stężenia. Ciało układamy przy napełnianiu, stopniowo, w miarę wypełniania się poszczególnych części. Gdyby z powodu zbyt energicznego usuwania wnętrzności, skórka utraciła naturalny kolor, to można wyrównać to przez dodanie do parafiny farby olejnej odpowiedniego koloru i ilości. Również przy napełnianiu pędraków chrabąszczy, nosorożca czy gnojowców, zgodnie z naturalnym wyglądem, przed napełnieniem tylnej części skórki, należy parafinę zlekka zabarwić angielską sadzą lub czarną oleją farbą

Preparat suszymy, umieściwszy go w otwartym pudełku na wacie. Po paru tygodniach, kiedy wyschną wszystkie części, umieszczamy takie okazy w gablotach i etykietujemy podobnie, jak dojrzałe formy. Większe okazy należy umieszczać na dwóch szpilkach, a wszystkie ze spodu, w okolicy szpilki lekko posmarować syndetikonem.

Naturalnie, okazy spreparowane powyższym sposobem więcej niż inne, nie znoszą gorąca.

Następny zeszyt „Spraw Pedagogicznych“ dołączony będzie do majowego numeru „Życia Krzemienieckiego“. *R e d.*

Redaguje: Kazimierz Henryk Groszyński.

Wydawcy: Liceum Krzemienieckie, Wydział Powiatowy w Krzemieńcu, Zjednoczenie Organizacyj Społecznych Powiatu Krzemienieckiego.

Adres Redakcji: Krzemieniec, Liceum.
Adres Administracji: Krzemieniec, Wydział Powiatowy.

Tłoczono w drukarni W. Cwika w Krzemieńcu.